

ALFREDO PIAZZI

LUCI ED OMBRE
DELL' ISTRUZIONE MODERNA



Discorso inaugurale dell'anno scolastico 1912-13

letto nell'aula magna

della Regia Accademia Scientifico-Letteraria

il 7 Novembre 1912.



I.

Non v'è manifestazione alcuna della vita civile di qualche importanza, sulla quale l'opinione pubblica non ami pronunziarsi; ma verso nessuna di esse, forse, si mostra così malsicura, indecisa, ondeggiante, come verso la pubblica istruzione in generale. Quando anche si sappia e si riconosca che quella si fonda piuttosto su immediate impressioni che non su giudizi meditati, tuttavia qui è solita rapidamente passare d'una in altra opposta impressione, significate con termini in uno o in altro senso ugualmente vivaci: ora di soddisfazione e quasi d'orgoglio per lo sviluppo che l'istruzione ha preso o va prendendo ai nostri giorni, e da cui essa opinione è spinta ad esaltarla su quella di un più o men lontano passato; ora di scontentezza e quasi di delusione per manifestazioni e circostanze concomitanti a tale sviluppo, le quali fanno ch'essa ripensi indietro, non senza qualche rimpianto.

Ora volersi dar ragione di cotesto ondeggiamento, significa, in buona parte almeno, attendere al modo in cui

s'è costituita e s'è venuta costituendo l'istruzione moderna, o più determinatamente a domandarsi: dove sta precisamente la sua forza? dove la sua debolezza? e dove meno, dove più questa appare? e quali sono le cagioni dell'una e dell'altra? e v'ha speranza, oggi, che l'istruzione pubblica, riconfortata dov'era vacillante, possa uscire a' più bei giorni su più libero e aperto cammino? — A queste domande vorrei qui brevemente rispondere, secondo consentono l'ora e l'occasione.

II.

All'incremento dell'istruzione moderna cooperarono principalmente: lo Stato, che la prese sotto il diretto suo patrocinio; la democrazia, che la sollecitò ad estendere l'ambito e il poter suo; la scienza che l'affrancò da mortificatrici angustie, la rinsanguò di sostanziosi alimenti, l'illuminò d'ideali speranze.

Subentrava lo Stato a' privati, alle corporazioni, alle minori società dentro di lui, alla Chiesa, spinto da un doppio ordine di ragioni: di diritto e di fatto. Gli derivavano le prime dal nuovo concetto di sè, il quale, intraveduto dalla ragion individuale di taluni precursori, determinato dal pensiero filosofico del secolo decimottavo, approfondito dalla riflessione filosofico-storico-politica del

secolo decimonono, era pur da questa designato coll'espressione di Stato culturale (*Kulturstaat*). Secondo tale concetto, divenendo egli il naturale conservatore ed elevatore di tutta la personalità di un popolo, nella molteplicità delle manifestazioni sue, doveva rappresentarsi l'educazione, non più solo come un interesse individuale, verso cui potesse mostrarsi indifferente, ma sì come un altissimo e veramente vitale interesse collettivo. — Derivavano le altre ragioni, ossia quelle di fatto, dalle condizioni stesse in che l'azione privata o locale o chiesastica, nonostante sforzi ed esempi lodevoli da qualche parte e in qualche tempo apparsi od operanti tuttavia, aveva lasciato, o a cui aveva ridotto l'istruzione. Quando il secolo decimottavo chiede reciso che la superiore vigilanza sulle scuole abbia ad essere sottratta a' privati laici, troppo gravati di lor proprie cure, e anche troppo deboli per esercitarla degnamente e affrontarne tutte le responsabilità; ma e anche e più al clero, o non istruito abbastanza per corrispondere ai progressi della coltura, o tratto dalla stessa sua condizione a riguardare l'alto ufficio come un che di subordinato al ministero ecclesiastico (1), — piuttosto che elevare una voce nuova, ne fa riecheggiare, o, se mai, ne avvalora una vecchia. Bene ode quel secolo, invece, che questa è ormai voce unanime: voce che sale dai protestanti, e in cui si esprime lo spirito di Lutero,

del Comenius e del Basedow insieme; voce che sale dai cattolici, e a cui davano autorità quei dotti prelati umanitari, come Leopoldo Ernesto conte di Firmian, Ignazio di Felbiger, il Kindermann, i quali furono alla Maestà romano-imperiale e reale-apostolica di Maria Teresa ispiratori ed aiutatori della prima grande riforma degli studi che, in nome e per iniziativa dello Stato, si sia tentata ed attuata in una delle più grandi monarchie d'Europa. Ora quando si veggono persone laiche e persone di chiesa, persone fuori e persone dentro il cattolicesimo tutte concordi nel medesimo pensiero e nel proposito medesimo, giova concluderne che le ragioni di diritto e quelle di fatto, rincalzandosi a vicenda, dichiarassero la piena maturità dei tempi a secondarli.

Messosi, infatti, lo Stato all'opera, riuscì a dare all'istruzione tale una vasta e solida organizzazione, quale essa prima non ebbe mai, neppure, ove se ne tolga il carattere internazionale, in quella de' gesuiti; o si guardi, da un lato, al raccogliersi degli istituti, dove l'istruzione si avesse ad impartire, sotto un'unica suprema autorità direttiva, la quale provvedeva ad assicurarne le condizioni di esistenza, a stabilirne la gradazione e gli allacciamenti, a fermarne, se era dalla natura loro consentito, programmi e metodi, a imporre a' primi gradi l'obbligo scolastico, a determinare e regolare gli studi e la carriera

degli insegnanti, ad apparecchiare mezzi di studio, a creare uffici di sorveglianza; o si guardi, dall'altro lato, al moltiplicarsi e al propagarsi di questi istituti medesimi, e più, forse, ancora al loro differenziarsi secondo i bisogni e i fini di determinate classi sociali e di categorie determinate di persone.

Ma del nuovo suo concetto lo Stato s'inebbiò, e, smarrita la precisa coscienza de' limiti suoi, si adoperò con ogni potere a rinvigorire il governo della burocrazia. Governo accentratore e macchinoso, tale di conseguenza che doveva riuscir torpido nel pensiero e nell'azione, se anche gli fosse avvenuto di nascondere cotesta sua naturale torpidità con certa irrequietezza disturbatrice in cose di minor conto, o anche, secondo le circostanze, con improvvisi risvegli, temibili sempre. Diceva Gian Paolo in quel suo linguaggio fiorito di strani paragoni: « tutto ciò che è grande e di gran peso si muove lentamente, o anche non si muove affatto, come si vede ne' principi orientali, nel Dalai Lama, nel Sole, nei granchi di mare (2). » Potremmo aggiungervi: nel governo burocratico. Certo questo, da noi, solamente sotto la pressione della volontà recisa del paese o degli interessati si determinò da alcuni anni ad occuparsi dell'uno o dell'altro grave problema della vita nazionale; e però anche di quello della pubblica istruzione, rispetto al quale si mostrò altrettanto impreparato

a risolverlo, quanto pronto ad arrogarsi il merito di chi vi aveva pur speso intorno qualche non inutile fatica.

Ma, insieme, appare il governo burocratico estremamente diffidente e geloso della sua autorità; a tal segno che, come da noi giunse ad isolare la scuola dalla famiglia, così non sapeva decidersi a riconoscere negli insegnanti il lor diritto di classe a interloquire sulle questioni più vitali del loro ufficio. Indubbiamente nell'uno e nell'altro riguardo vi hanno da qualche tempo fatti e indizi che attestano di una lodevole resipiscenza: ma intanto non s'è trovata ancora alcuna strada per la quale in maniera regolare e continua abbia a defluire, fino a sboccare nel governo, l'esperienza che della scuola gl'insegnanti vengono via via raccogliendo, e di cui esso il governo dovrebbe metodicamente avvantaggiarsi. Tale resipiscenza sarà intera veramente, quando lo Stato riesca a liberarsi pur da certo residuo di spirito dispotico, rimastogli dal secolo decimottavo, e di cui il motto era: tutto per il popolo, nulla mediante il popolo.

Certo non si può oggi contro di esso consentire nella difesa estrema fatta dell'individualismo da uomini, come Guglielmo di Humboldt, Giovanni Stuart Mill, Erberto Spencer: ma dai loro scritti vien fuori una verità non ancora ben ripensata, e un monito assai spesso inscoltato: che cioè Stato e Nazione non sono concetti iden-

tici, ma piuttosto dall'averli fra loro confusi e scambiati son nate e nascono le più deplorevoli conseguenze (3): tra le altre, questa appunto del costituirsi, anzi che di una scuola nazionale, di una scuola di Stato, foggiate cioè dalla volontà del potere centrale, non sorretta dal consenso di quanti, pur avendo interesse ad occuparsene, debbono rimanere spettatori estranei delle sue vicende, piuttosto che operatori delle sue fortune.

III.

Modificandola e a sè uniformandola s'aggiunse più tardi all'azione dello Stato quella della democrazia. Il secolo decimottavo non era stato un secolo democratico; tutt'altro: esso fu il secolo del dispotismo illuminato. Il popolo umile, in fondo, non lo conosceva, nè poteva avergli un sincero attaccamento. Pe' governi d'allora popolo siffatto costituiva la massa oscura, destinata a non salir mai; educabile sì, ma, secondo una latente contraddizione del loro spirito umanitario, solo fino a un certo punto, e in conformità di criteri affatto speciali. Della quale veduta era effetto una vera e propria istruzione di classe, mediante una netta iniziale separazione delle scuole dove essa si dava o si aveva il proposito di darla, da quella delle altre classi sociali (4): separazione che, non senza evidente anacro-

nismo storico, durò e dura tuttavia nella Germania e anche nella Francia, nonostante la grande sua rivoluzione e pur in mezzo a tutto il suo osannamento democratico (5).

Se lo spirito genuino della democrazia consiste principalmente nel negare ogni privilegio della nascita e del censo, e nell'affermare il diritto dei migliori, individualmente presi, a salire ai più alti gradi della gerarchia sociale, esso si attua con pratica efficacia nel secolo decimonono, qua prima, là dopo; e di tale attuazione una scuola comune, dall'inizio, alla gioventù di tutte le classi sociali, — la quale in essa s'incontri e da essa si parta insieme, per giungere più o men lontano, secondo consentano il valore individuale appunto, e, spesso, le circostanze varie della vita, — è uno dei modi concreti più importanti e significanti. Quella scuola l'abbiamo noi: e bene sta, tra gente di spirito sanamente e schiettamente democratico; ma essa esiste ormai in molti altri Stati d'Europa e fuori d'Europa; e anche dove non esiste, suscita così aperte simpatie, che non si può non prevedere vi si abbia presto ad estendere (6).

Ora tutto ciò non è avvenuto nè avviene senza validissime ragioni. In fondo si sente e si capisce sempre meglio che, lo stabilire due forme o due sistemi d'istruzione elementare, l'uno fine a sè, per la massa del popolo, l'altro preparazione alla scuola media, equivale ad

instaurare l'antica distinzione di una scuola dei poveri e d'una scuola dei ricchi; che il ripartire nell'una e nell'altra la gioventù, non secondo un criterio di vocazione (poichè di vocazione in tal periodo non si può parlare), ma secondo un criterio di nascita o di censo appunto, è cosa, oltre che per nulla democratica, iniqua perfino in linea legale, oggi che esiste l'istruzione obbligatoria; che l'impedire si stabiliscano sin da' primi anni legami di affetto e di stima tra individui appartenenti a ceti diversi, e possano que'de' ceti superiori, ad ammonimento loro e a conforto di educazione veramente umana, addarsi che il valore individuale si accompagna spesso, e in maniera tanto più ammirevole, colla scarsezza dei mezzi di fortuna e colla modestia delle origini, è cosa imprevedente in linea sociale; che l'ostacolare la salita dei migliori del popolo, grande vivaio delle forze sociali, ai maggiori gradi della coltura, restringendo alle classi elevate l'ambito in cui avvenga l'arruolamento degli elementi destinati ad agguincerli, è cosa che significa depauperamento, abbassamento, mortificazione della vitalità nazionale; che, infine, solo opponendosi al dualismo summenzionato, accade veder sicuramente costituito un sistema scolastico veramente unitario e nazionale.

Nè, poi che lo spirito democratico viene incontro al valore individuale, da ogni parte questo s'annunzi, pur dai

più umili strati sociali, è difficile presagire ch'esso sarà per secondare e sollecitare tutti quei provvedimenti che giovinò ad aprirgli la via verso l'alto, e a consentirgli non solo all'università, ma anche nella scuola media una più libera e vigorosa manifestazione di sè medesimo; come appunto in tale scuola già ha mostrato di secondarli e sollecitarli presso nazioni fra le più colte e potenti, e tanto più efficacemente quanto più erano combattuti e derisi: poco male quest'ultimo, chi badi che nessuna è più comica posizione di quella che la storia crea ai derisori di idee o di tentativi ch'essa adotta o consolida in realtà viva.

Pure in basso, del resto, o forse qui specialmente, essendo i più destinati per le circostanze stesse della vita loro a non elevarsi sopra i più modesti strati sociali, insta lo spirito democratico del tempo nostro perchè essi usufruiscano dell'istruzione che si possa migliore. Molto ha già ottenuto, molto otterrà ancora. Il corso popolare organizzato o che si va organizzando sopra la comune istruzione elementare, rappresenta, da un aspetto, nell'ordine della coltura popolare, ciò che è in quello della coltura dotta l'istruzione media; mentre buon numero di istituti, che da noi o fuori di noi, già prendon corpo oltre questo stesso corso popolare, vari di forme, ma coll'intento o di educare a speciali abilità pratiche, o

di volgarizzare la scienza, costituiscono e verranno a sempre meglio costituire un omologo, se così posso esprimermi, dell'istruzione superiore o dell'università. Per tal guisa anche l'istruzione popolare avrà compiuto il suo ciclo, recando a chi la riceve, non pure il beneficio dell'apprendimento di questa o quella abilità appunto, ma anche di una più salda educazione interiore, ora sgraziatamente interrotta negli anni in cui appare più necessaria, e resa quindi vana anche in quelli successivi.

Ma poi diciamo chiaro e alto: senso democratico vero e schietto, ma non sentimentalismo democratico, contro il quale se il tempo nostro non abbia a star in guardia non è difficile avvedersi. Certo altro non è da sentimentalismo democratico, a far salve le buone intenzioni, il gridare di alcuni come ingiustizia sociale, che non abbiano tutti a godere di un'istruzione medesima dagli infimi ai sommi gradi di questa. Più logico, se mai, per quanto inutile, sarebbe gridare contro l'ingiustizia di natura, che ha poste tante gradazioni fra gli ingegni e le volontà: a non contare, poi, che, finchè sussisteranno nella società occupazioni e posizioni più o meno modeste, e più o meno elevate, il dare agli individui destinati alle une la medesima istruzione che si creda convenire a quelli destinati alle altre, non equivale certo a giovare a que' primi, nè agli uffici loro. Ma non sempre il sentimento si accompagna col buon senso (7).

IV.

L'elevamento dell'istruzione moderna nella sua intrinseca dignità, devesi tuttavia all'opera meravigliosa di rinnovamento scientifico, che da' primi decenni del secolo decimonono si andò svolgendo, ampliando, intensificando principalmente nel recinto accademico, mentre, fuori, il pubblico ne rimaneva il più spesso ignaro, o vi si atteggiava indifferente. Dall'avvilimento in che l'università era precipitata, quando, pur in quel paese a cui era serbato ammirarne i fasti maggiori, essa pareva divenuta ricettacolo d'ogni più inutile formalità, d'ogni più rispettabile menzogna e simulazione (8); quando il Trapp metteva innanzi l'idea di abolirla, sostituendovi tre sezioni professionali secondo le tre facoltà di teologia, diritto, medicina, da aggiungersi immediatamente alla scuola media (9); quando monarchi illuminati, a restaurarla, non sapevano assegnarle altro scopo da quello infuori di apparecchiare allo Stato abili impiegati: da quell'avvilimento, da quella quasi abiezione, come sorse di colpo eretta, nella pura atmosfera di idealismo che si stese sulla Germania e la involse, al principio del secolo passato! quale più ampio respiro essa non acquistò, quale maggior fervore di vita non

ispiegò, quale forza esemplativa, anche fuori da quella nazione, non potè dimostrare! (10).

Forse alcuni ricordano assai amare parole dello Spencer circa l'insegnamento accademico inglese di un sessantennio fa: — le cognizioni vitali, esse dicevano, quelle che di noi han fatto una grande nazione, quelle su cui riposa la nostra esistenza nazionale, non si son propagate se non all'ombra e nel silenzio di luoghi nascosti, mentre i nostri insegnanti ufficiali altro non facevano che brontolare le formule loro (11). — Or bene: valevano per l'Inghilterra tali parole allorchè lo Spencer le scriveva (e già da molti anni non valgono più nemmeno per lei), non però si sarebbero potute senz'altro estendere, nè allora nè prima d'allora, ad altre università del continente, tedesche specialmente; da poi che, con maggiore o minore fortuna, si venne ivi in gran parte concentrando e intensificando l'attività scientifica de' paesi rispettivi; attività della quale si dovevan presto vedere gli effetti in ogni ordine del sapere e in ogni applicazione della vita. E in vero, la filologia, dianzi disciplina più che altro propedeutica, fermata a sè scopo e metodo propri, si costituiva in scienza speciale; allargate, anzi, all'infuori d'ogni pratico motivo, le sue ricerche dalle antiche alle nuove lingue e letterature, metteva un nuovo robusto ramo, la filologia moderna; la storia, poggiando all'esame

delle fonti, si svestiva del precedente suo carattere tra letterario e morale, e ne rivestiva anch'essa uno critico e scientifico, intanto che molte altre discipline, ugualmente dirette ad esplorare il passato, le crescevano intorno, e quelle stesse giuridiche ed economiche, o anzi, riguardanti in genere l'umana società, ponendosi del pari da un punto di vista storico, andavano profondamente trasformandosi; la filosofia, celebrati i suoi idealistici trionfi metafisici, dopo avere essa medesima, sotto qualche aspetto, dato impulso agli studi naturalistici, se ne rafforzava, sui risultati di questi cercando con riaccese speranze di avanzare ipotesi sue oltre i confini della immediata esperienza, mentre più d'una disciplina, già appartenente al suo dominio, rivendicava un'esistenza più autonoma, come la psicologia, o sorgeva nuova, come la psicologia sperimentale; e tra le scienze storiche e naturalistiche la geografia, aiutandosi delle une e delle altre, investigava e trovava nello studio delle relazioni tra la terra e i suoi abitatori il principio suo rinnovatore; a non parlare de' progressi meravigliosi compiuti, sulla via aperta tra il secolo decimosettimo e decimottavo, dalle discipline naturalistiche e matematiche, pur riguardo alle tecniche loro applicazioni, onde un conseguente differenziarsi di quelle prime e delle seconde in altre e nuove discipline. Fievoli richiami questi, perchè ognuno rammemori meglio e più compiutamente da sè.

Di cotesto rinnovarsi ed ampliarsi della scienza nell'università si giovò immediatamente l'istruzione media. Il contenuto ne divenne più ricco e più solido; elementi che prima non vi erano rappresentati, o vi stavano solo per figura, come quelli nazionali e scientifici, vi ottennero posto più degno, pure accanto agli elementi in essa già antichi. L'opposizione da varie parti, oggi, e non da oggi soltanto, fatta alla tendenza enciclopedica, trae pur forza dalla persuasione che non si può, insieme, estendersi alla superficie e discendere in profondità. Che se l'enciclopedismo persiste tuttavia, bisogna convenire che s'è parecchio trasformato, reso, direi, più riservato e più serio: certo ha cessato d'essere ostentatore e braveggiatore. Quella caratteristica espressione che ricompare sovente nei piani di studio del secolo decimottavo: qualcosa di questa, qualcosa di quella disciplina, di tutto qualcosa, senz'avvedersi che sarebbe rimasto nulla di tutto, noi la pronunziamo più di rado, con più cautela, con quasi più pudore, se anche ci sfugge, a volte, contro ogni nostra intenzione. Si arrischiasse oggi taluno a proporre, come un secolo e mezzo fa s'era proposto, d'inchiudere ne' programmi qualche notizia, per esempio, anche d'araldica, difficilmente isfuggirebbe ai commenti più ironici e mordaci. Restringendoci a materie fondamentali (e già queste solamente sono pur tante) desideriamo si vada in esse più a fondo e sieno studiate sistematicamente.

Grande beneficio (nè poteva altrimenti accadere) ebbe dunque l'istruzione dagli aumenti della scienza nel secolo decimonono; maggiore avrebbe avuto, se non si fosse lasciata rapire dietro a lei in un'ammirazione che pareva incantesimo. Idoleggiando le cognizioni per sè, non fece, o non si mostrò circospetta nel fare discriminazione tra quelle che erano e quelle che non erano veramente importanti allo scopo suo, anzi, quanto più minute e spicciole, tanto più prelibate le parvero spesso; nè s'accorse che queste riuscivano a soffocarla. D'altro lato, dimenticando che vera scienza non è se non quella che ognuno costruisce dentro di sè, mediante il proprio suo lavoro personale, tale lavoro interiore non cercò di suscitare come conveniva in coloro ai quali si dirigeva: guaio largamente incriminato e che a sè richiama tutta la questione metodica (12).

V.

Quali che sieno, ad ogni modo, gli eccessi a cui trascorse l'azione dello Stato, della democrazia e della scienza, e i pericoli e i danni conseguenti, non si può non recare ad essa la cagion principalissima di quell'aspetto di prosperità che ravvisiamo nell'istruzione moderna. Aspetto, dissi, nè a caso: poichè cotesta prosperità

si appartiene all'organismo di essa istruzione, piuttosto che allo spirito onde s'avviva; si denunzia piuttosto nell'apparato suo esteriore, che non s'affermi nella sua interior saldezza. Non appena uno voglia rendersi conto dei fini che le sovrastino, dei principî direttivi che la guidino, della natura più profonda che in sè custodisca, tosto gli appare quel che d'incerto, di oscillante, di contrastato si cela sotto quell'aria di robustezza che dà per la prima nell'occhio; tosto ha l'impressione d'aver dinanzi un gran corpo appunto in cui alberghi un animo debole. Della quale condizione la scuola più che artefice è vittima. I tempi che da un verso le erano stati quant'altri mai favorevoli, non le potevano essere dall'altro più sfavorevoli. Non si comprenderebbe dove questi si mostrano incerti e discordi, come quella possa, invece, mostrarsi sicura e decisa; dove questi giungono a smarrirsi in contraddizioni d'ogni genere, quella possa attenersi a principî ben definiti e ben saldi; dove questi, secondo l'alternò prevalere dell'una o dell'altra corrente, cercano sospingerla per l'una o per l'altra via, quella possa seguire imperturbata un suo cammino prefisso.

Di così profondo disagio meno soffrirono, in basso, la scuola elementare, in alto, l'università. La prima, ricreata dal Pestalozzi nel nuovo principio della formazione dell'uomo, poteva, per l'esiguità stessa del contenuto del-

l'istruzione sua, rendere a tale principio men contrastato omaggio. Si trovò e si trova tuttavia anch'essa esposta a una grossa questione: quella dell'insegnamento religioso, la quale più o men pregiudicata, da una parte e dall'altra, dalla passion politica, si dibatte con pugnace asprezza, e continuerà ad essere non si sa fin quando dibattuta. Chi alle ragioni teoriche cerchi la luce loro derivante dai fatti, specie se questi, oltre e sopra le contingenze locali e nazionali, diventino significativi del cammino della coltura, non può non fermarsi a quel che è avvenuto e avviene nella Germania protestante. Quale paese più di questo religioso? quale presenta maggior accordo o minor contrasto tra Chiesa e Stato? e non è ivi l'insegnamento religioso una vera tradizione nazionale? e non ivi assunse, prima, il suo carattere decisamente confessionale? Or bene: tra i due estremi partiti in lotta, quello fermo nella difesa dell'insegnamento confessionale e quello contrario ad ogni insegnamento religioso, sempre più s'ingrossa la corrente di coloro che vorrebbero un insegnamento cristiano, biblico-storico. Per tante autorevoli voci il paese di Lutero denuncia l'inefficacia dell'insegnamento catechistico nella scuola, dove questo gli fu arma contro il cattolicesimo, come in quella de' paesi cattolici lo divenne poi loro contro il protestantesimo; ma egli mira nella scuola a salvare il principio religioso, che non

è sempre quello a cui nelle lotte di religione più direttamente si miri (13).

L'università, facendo al principio del secolo decimonono della scienza il termine supremo d'ogni sua attività, parve non sospettasse di alcun suo contrasto interiore. Invece contrasto vi fu, precisamente fra il fine scientifico e il fine professionale, il quale non si rassegnava ad essere trascurato. In realtà i due fini, in quanto l'uno si volge a trovare il nuovo, e l'altro a valersi pel vantaggio generale di ciò che s'è trovato, così nel campo delle cognizioni come in quello delle applicazioni, hanno rispettivamente esigenze proprie; ma non sono fra loro opposti, nè reciprocamente esclusivi. E che poi possano ambedue a un tempo trovarsi nella coscienza della gioventù studiosa o, anzi, il fine professionale vi preceda, avviando, ove concorrano altre favorevoli circostanze, a quello scientifico; che pur nella vita avvenga vederli spesso insieme consertati; che d'altronde nessuna professione sia oggi pensabile senza alcuna penetrazione di scienza; che, per converso, la professione aiuti la scienza largamente, e sia a molti quasi un estendimento di questa, — tutto ciò ed altro risulta manifesto a chi abbia esperienza di uomini di vita e di studi appunto. Quando finalmente si riconoscesse che, a valutare giustamente l'un fine, non è giusto svalutare l'altro, e che, invece, sono

essi di tal natura da confortarsi piuttosto che da frastornarsi a vicenda, ogni contesa teorica su di loro cesserebbe. E ne sarebbe ora, derivandone praticamente i più effimeri progetti, come quello di università scientifiche e università professionali, i quali non fanno che ostacolare e ritardare il riordinamento degli studi superiori.

Campo aperto ai più aspri conflitti fu la scuola media, che dalla posizione sua precisamente, stretta tra due ordini di scuole, trova come raddoppiate le difficoltà tra le quali si dibatte. Mentre essa deve, infatti, da un lato proseguire l'istruzione formativa avviata nella scuola elementare, deve dall'altro essere, nella serietà e nella solidità degli studi suoi, adeguata preparazione all'università, rappresentando anzi, sotto quest'aspetto, la condizione principalissima, forse, della riforma universitaria. Conflitti aspri quelli in cui la scuola media s'impegnò; tanto più aspri quanto più personali e sostenuti dalle improntitudini della ragion individuale che presume di saper tutto, di veder tutto, di possedere intera la verità. Confermarono essi ancora una volta, se pur ve n'era bisogno, il gran partito che si può trarre dallo studio della storia delle dottrine, delle correnti e delle istituzioni pedagogiche: studio che non significa sfiducia o disdegno verso la riflessione filosofica, ma ben piuttosto il desiderio di aprirle orizzonte più largo, d'addurla a de'punti di vista che al-

trimenti le sarebbero sfuggiti, di darle modo di persuadersi come certe idee si correggano e si integrino vicendevolmente, di sorreggerla, insomma, di quella forza pur sempre imponente che è la ragione collettiva.

VI.

Il secolo decimottavo vedeva, in sul suo chiudersi, declinare le sue idee, le sue aspirazioni, le sue speranze educative, inalveatesi in quel movimento che si chiamò filantropinismo, e altre di contro sormontare, afforzatesi in quel movimento che si chiamò neoumanismo: due movimenti opposti, non completamente tuttavia. Qualche relazione ideologica, almeno, doveva pur attestare del tempo medesimo ond'erano usciti. — Ma sul contenuto del fine educativo, e sui mezzi atti a raggiungerlo, l'opposizione tra i due movimenti non poteva esser più risolta. Di là la felicità individuale ingenuamente accordata con quella sociale meta suprema all'educazione; quindi le cognizioni scelte secondo l'esclusivo criterio dell'utile; quindi le discipline moderne e realistiche elevate su quelle classiche, che riescono in parte, e cioè nel latino, a salvarsi, solo in tanto in quanto sottostanno a quel criterio; e infine, a cagione della indeterminatezza del medesimo, aperta la via a una varietà enciclopedica di

cognizioni. — Di qui, invece, riposto il fine nel formare l'uomo; e pregiate di conseguenza le varie discipline secondo il valor loro educativo rispetto a tal fine; e però sovra tutte le altre pregiate quelle classiche, in quanto quel valore ne appariva maggiore; anzi, il greco sovra il latino, poi che da' monumenti suoi parla, in sentenza dell'Herder, più puro e manifesto il *démone* dell'antichità; e, data la natura istessa del fine, la necessità di restringersi a poche discipline fondamentali. È chiaro: sotto ognuno degli aspetti ricordati un perfetto capovolgimento della veduta filantropinistica.

Vinse il neoumanismo, il quale s'illuse anch'esso per altro, come già prima il filantropinismo, di avere, vincendo, segnato all'istruzione i suoi *cánoni* eterni. Ma s'avanzò presto a sfrondargli più d'una illusione il romanticismo, vivamente eccitato in Germania dalla compressione napoleonica, e rapidamente propagatosene fuori, vigoreggiante tra i moti di redenzione dei popoli; altrettanto nazionalistico esso romanticismo, quanto cosmopolitico il neoumanismo; altrettanto desideroso l'uno di ravvivare le tradizioni patriottiche, quanto l'altro di rivivere nello spirito ellenico; altrettanto portato il primo a contrastare, quanto fermo il secondo a difendere l'assoluta signoria dell'antico sulla lingua, la letteratura, la storia, gli elementi tutti nazionali. — E mentre, più o men deciso,

operava il romanticismo secondo queste sue tendenze, ecco le discipline positive, del valore educativo delle quali il neoumanismo giudicava così modestamente, eccole via via, certo anche per pratiche considerazioni, afforzarsi nelle università, donde pressantemente instavano per essere accolte pur nella scuole sottostanti, come vi furono infatti. Il filantropinismo prendeva la sua rivincita.

Dovè, in tal guisa, di contro ad altri movimenti, il neoumanismo retrocedere dalle conquistate posizioni; ma la lotta era ingaggiata e si protrasse e si protrae ancora, con soste e riprese, or più or men serrata, da parte di ogni contendente con intenzioni e velleità sopraffattrici.

Filantropinismo, neoumanismo, romanticismo? tutto ciò a noi suona come un che di sorpassato e di esotico insieme. Eppure son forze che operano tuttavia generalmente, anche se oggi conosciute sotto nomi più accessibili. E che altro mai può essere se non un filantropinismo ammodernato, privo tuttora di un nuovo Campe (14), a dargli secondo i tempi il suo *Corpus educationis et institutionis*, se non, dico, un filantropinismo ammodernato, quello che, per bocca dello Spencer specialmente, non che di molti suoi seguaci ed ammiratori, dichiarando le materie classiche roba di lusso, vorrebbe del tutto ristaurata l'istruzione sulla base delle scienze? E che può essere se non neoumanismo, un po' attardato probabilmente,

ma tanto più esigente, quello che, opponendo gli argomenti, con altra moderazione di concetto e di parola, esposti da Federico Augusto Wolf nell'introduzione famosa dell'Enciclopedia della scienza dell'antichità (15), avanza oggi ancora l'idea di restringere, non che le scienze, anche gli elementi nazionali a favore di quelli antichi, e magari vagheggia quell'altra di far del greco una lingua scientifico-internazionale? E tutta cotesta crociata, bandita con tono se non con vigore fichtiano, per una scuola nazionale veramente, questo agitarsi in Francia per una nuova scuola veramente francese, in Germania per una nuova scuola veramente tedesca, e via dicendo, non è sotto certi aspetti la manifestazione di un più o men acceso romanticismo? E dopo tanto perorare affinché nell'individuo s'avesse ad educar l'uomo, cotesta ribellione individualistica, che da tante parti s'annunzia e in taluni scritti più o meno recenti ha trovato le sue espressioni estreme, non significa anch'essa l'energica ripresa di un motivo, che nell'educazione del rinascimento, più che teorizzato, era stato praticamente seguito?

Or è facile vedere quali conseguenze dovessero toccare all'istruzione media da siffatta condizione di cose. Fino al principio del secolo decimonono essa era stata volta a volta dominata, si può dire, da un unico principio, che tutta di sè la informava. Gliene derivava, certo, una

più o men decisa unilateralità; ma s'avvantaggiava d'interior saldezza e compattezza. Circa dalla metà specialmente di quel secolo, invece, non uno, ma più principi a breve distanza le si vennero da diversi periodi della storia affacciando, per essere riconosciuti come validi. L'istruzione si slargava, si correggeva delle precedenti sue unilateralità; ma rimaneva nell'unità sua seriamente minacciata, se non profondamente ferita. Nè ciò le avveniva a cagione della molteplicità di tali principi: da poi che, anzi, questa è norma nel mondo dello spirito; ma piuttosto a cagione della discordia loro, del loro atteggiamento antagonistico, del voler forse esser nemici prima di giudicare obiettivamente se vi fossero fondate ragioni per esser tali.

A trarsi da' suoi imbarazzi l'istruzione fece ugualmente buona accoglienza ad ogni principio. Ma qui si rivelò appunto la sua debolezza. Essa non è oggi nè realistica, nè classica, nè nazionalistica. Sembra piuttosto una sorta di campo neutro su cui convivano utilitarismo, umanismo, romanticismo; l'accostamento, direi anche, piuttosto che la fusione di vari stili, come pur troppo in certa architettura moderna; il portato di un compromesso laborioso, piuttosto che l'effetto di un'amicizia intima e leale tra principi molteplici (16). Della quale sua condizione troppo avremmo a sconsolarci, se non ci assistesse la speranza

di sorpassarla. Quando si veggono, infatti, idee e tendenze trionfanti un tempo, piegare poi e quasi assopirsi sotto altre, per indi energicamente riaversi; altre, invece, durare, pur contro opposizioni formidabili, avviene di chiederci: forse che tutte coteste idee e tendenze non contengano una parte di vero? e non è, forse, tal parte di vero, appunto, quella che, nonostante le deformazioni loro, le aiuta, secondo i casi, a ricomparire o a resistere? E, allora, non è, forse, prezzo dell'opera il ricercare essa parte medesima? Fra tanti contrasti, non solo di fatti ma di opinioni, di cui la storia ci offre spettacolo, la nostra fiducia può sentirsi a volte scossa; ma tosto si ricompone e si riconforta, non appena ci avvediamo che in loro e per loro, pur tra il molto più o men effimero, qualcosa si afferma e rimane.

VII.

Formare nell'uomo tutto l'uomo, questo era stato il grido di riscossa e di redenzione educativa quasi in sull'aprirsi del secolo decimonono, divenuto e ritenuto come parola d'ordine della pedagogia rispettabile, cioè ortodossa. Nella quale parola d'ordine due elementi si raccolgono: il soggetto a cui l'educazione si dirige, che è l'uomo, e il termine a cui si dirige, che è la formazione dell'uomo.

E furono questi i due elementi, intorno a cui ebbero luogo dissensi i più vivaci, per non dire addirittura, aspri spesso.

Come ognuno sa, quella di uomo è una rappresentazione nostra concettuale, quindi astratta; ma pedagogicamente si riuscì a farne un che di sostanziale, una sorta d'idea platonica, il paradigma di cui tutti gli individui altro non sarebbero che copie. Di tal modo s'offuscò la veduta, illanguidì il senso dell'individuale; prova ne sia che, solo da quest'ultimi anni, la cosiddetta psicologia differenziale cominciò a tracciare la prime sue incerte linee. Tenuta, dunque, per vera e reale cotesta uguaglianza dei singoli, appariva, non che giustificata, necessaria la perfetta uniformità de' mezzi e de' procedimenti educativi; uniformità che, naturalmente, riusciva nel secolo decimonono ad esclusivo vantaggio della corrente umanistica, e le serviva, anzi, come strumento di dominio. Che se il fine dell'educazione l'anzidetta pedagogia poneva nello svolgimento armonico, comunque formulato, della natura umana, tale svolgimento ragguagliava pur sempre a quel più o meno arbitrariamente sostanziato concetto che dimostrava avere dell'uomo.

Or bene, siffatta uniformità, cui lo spirito individuale fu costretto, siffatta, si direbbe, armonia prestabilita, che gli venne imposta, doveva un po' alla volta apparirgli una sempre più grande ed effettiva tirannia. Della quale

il senso, comunicandosi dalla scuola alla vita, spingeva a reagire contro i principî che l'avevano assicurata e valevano a mantenerla; e talora perfino nelle forme esaltate di un individualismo anarchico, che si veggono dagli scritti del Tolstoj e di Ellen Key. — Si aberrò: bisogna rimettersi in via. L'umanismo e l'individualismo non si contraddicono, quando sieno ragionevoli. Ha ragione il primo di volere che l'educazione attenda allo svolgimento della natura umana, e di recarsi a merito di aver portato o rinnovato in quella una veduta capace di epurarla e di elevarla; ma in tanto in quanto ha ragione il secondo di sostenere che cotesto svolgimento è necessariamente relativo all'individuo nel quale si compie, ossia alla qualità e intensità di forze di cui egli dispone, e ch'ei deve, secondo modi e mezzi consentanei alla sua natura, tra di loro armonizzare; svolgimento necessariamente relativo, tale quindi che, non in uno schema di per sè vuoto e formale, ma nella stessa realtà individuale convien cercare il criterio che lo regoli e lo modifichi. L'umano, in genere, si appartiene all'umanità, ed è, nei tempi, termine a quella che veramente diremmo educazione del genere umano. Qui si tratta, invece, di mettere in valore ciò che di umano si trovi in ogni individuo, limitatamente alla natura sua; ed ecco il senso e il segno della coltura generale.

La quale sarà, di conseguenza, tanto più efficace, quanto più sappia giovare della spontanea cooperazione individuale, cioè, in ultimo, andar incontro, corrispondere, consentire alle particolari disposizioni di coloro a cui si dirige. Una coltura che presuma costringerle dentro schemi, ed educarle con mezzi arbitrari, fallisce immancabilmente al suo scopo; è destinata a riuscire non formativa, ma deformativa; rappresenterà una coltura a mezzo, o piuttosto una coltura interamente mancata. In tale ordine d'idee trovano la loro giustificazione, pure presso alcune fra le più civili nazioni europee, tentativi degnissimi di attenzione, diretti a concedere già nell'istruzione preparatoria all'università, specialmente verso gli ultimi anni di essa, una maggior libertà di atteggiamenti individuali (17); il che in Germania non può non sembrare una conseguenza logica del suo sistema universitario, informato al principio della più larga libertà d'apprendere e d'insegnare. Dato il qual sistema appunto, come non riconoscere l'opportunità che la gioventù già dalla scuola media arrivi gradualmente apparecchiata a giovare nel modo migliore? Quant'a noi, invece, ci piace temporeggiare, forse per meritarcì a nostra volta quel giudizio che Guglielmo di Humboldt faceva de' suoi connazionali: abbisognare questi di un secolo per accorgersi di uno sproposito, e di un altro per eliminarlo (18). E poi, ad

aggiustare tutte le questioni della scuola noi conosciamo un mezzo solo e assai spiccio: gli esami.

Quale si sia, del resto, la natura individuale di ciascuno, egli non appartiene all'umanità, se non in quanto appartiene a un popolo o ad una nazione; onde all'educazione l'obbligo incontrastabile di attendere a formarne il carattere nazionale. Ora che il nazionalismo diventi, a volte, e facilmente, anche nel campo pedagogico, fanatico e visionario, angusto ed esclusivo, vano e rumoroso, non si può senz'altro escludere dopo la lettura di taluni scritti suoi; ma che nel sostenere validamente l'obbligo anzidetto contro certo cosmopolitismo umanistico sempre in armi, e però la necessità insieme di soddisfarvi direttamente, coi mezzi più naturali ed efficaci, rappresentati dai beni nazionali, — che nel sostenere tutto ciò, si mostrasse bene avvisato, non si può disconoscere. — Nè, per altro, se non soverchino, esiste in fondo un insuperabile antagonismo tra la tendenza nazionalistica e quella cosmopolitica della coltura. Anche ne' beni nazionali si riflette efficacemente l'umanità; anzi, nessuna umanità più salda di quella che si nutra e si corrobora di quanti elementi umani si contengano in essi, si ravvivi e si afforzi di quante vigorose energie in essi si custodiscano; ben degni come sono di avviare, accompagnare, concludere l'opera educativa, piuttosto che di agirvi per

entro inavvertiti e quasi di soppiatto. D'altra parte isolarsi spiritualmente dagli altri popoli, restringersi al proprio esclusivamente, non può non condurre a una sorta di rattrappimento dell'anima nazionale; come avvenne alla China che, sottraendosi nel corso dei secoli ad ogni influsso forestiero, rimase presso che fino ad oggi coll'anima sua antichissima. Donde si vede che, dirigendoci ad esplorare e a conoscere la personalità de' popoli stranieri, noi miriamo pur sempre a rendere via via più compiuta quella del popolo nostro; che pur sempre, insomma, la coltura nazionale rappresenta il fido porto da cui moviamo verso paesi lontani, col pensiero sempre ad esso, colla speranza e il proposito di tornarvi arricchiti, e a cui torniamo, per fare anche i nostri concittadini partecipi delle nostre fortune. Se ne dee trarre allora questa importante conseguenza: che non più alla coltura classica, se anche conservi un valore educativo eminente, e sia per certi ordini di studi assolutamente indispensabile, spetta il posto centrale nell'educazione, ma sì alla coltura nazionale: posto che, del resto, veniva a questa additato fin da quando erano, mercè sua principalmente, riconosciuti alla stessa scuola elementare, titolo e dignità di scuola educatrice dell'uomo e del cittadino.

VIII.

E che rimane a dire dello scopo educativo, posto nella formazione dell'uomo, e levato così alto in vista, già tra la fine del secolo decimottavo e il principio del seguente? Se è del valore suo pratico, si può sicuramente affermare non ne dimostrasse nessuno, nè pur da parte di chi idealmente vi aderiva e sembrava più dovesse preoccuparsene. Non solo si sacrificarono nella scuola il corpo allo spirito, le disposizioni più propriamente artistiche a quelle logiche, il sentimento all'intelligenza; ma questa venne applicata a far incetta o raccolta di cognizioni, piuttosto che resa atta ad usarne; di guisa che, se mutò in parte l'oggetto, conservò l'istruzione quel carattere intellettualistico, ch'ella dianzi generalmente aveva (19), e contro di cui le proteste diventarono presto de' luoghi comuni; tanto più insistenti e veementi oggi, forse, se non sempre più chiare e consapevoli.

Per altro il fine surriferito deve giudicarsi non dalle deformazioni a cui fu ridotto nella pratica, ma secondo l'idea che ne fu concepita. Ebbene, sotto quest'ultimo aspetto esso si dimostra intransigente e unilaterale, nè può quindi rendere intera ragione alla vita e alla coltura. Indubbiamente le aspettate soddisfazioni dello spirito, il

desiderio del perfezionamento individuale, l'aspirazione all'interior incremento della propria personalità, sono agli studi motivi degnissimi; ma chi può giustamente pretendere sieno i soli? Se la gioventù, che a tali studi viene applicandosi, ne giudica anche dalla pratica loro utilità, non dimostra con ciò un men sincero amore della verità, quando, come nella scienza, verità ed utilità tornano in sentenza di Bacone, al medesimo: *ipsissimæ res sunt* (20). E se, poi, essa gioventù si sente eccitata e rinfrancata dal pensiero le valgano cotesti studi medesimi a prendere un giorno il suo posto nella società, ciò è perfettamente nell'ordine naturale delle cose. Poichè i motivi interessati agiscono nella vita, non si possono rendere inattivi nella scuola. Nè di renderli tali ebbero così meravigliosa virtù gli imperativi pedagogici via via contro di loro gridati dai tempi più remoti; ma l'avessero anche avuta, essi ad altro non sarebbero riusciti che alla soppressione di forze efficacissime, le quali, coalizzandosi con altre, come nella vita, così nella scuola appunto, sono cagione de' più prosperi risultati.

Vero, del resto: il sentimento onde è stimolato chi negli studi tiene in vista la futura sua occupazione sociale, è notevolmente diverso da quello di chi sa di potersi a suo tempo godere gli *otia cum dignitate*; ma non è sentimento, tuttavia, men che rispettabile. S'incontra e

si salda con esso indissolubilmente il sentimento della propria indipendenza, della propria dignità, del poter bastare a sè, dell'essere e valere qualcosa socialmente; elementi etici tutti del più alto valore, che si chiariscono man mano, fin che nella professione acquistano il lor deciso rilievo. Quale potente virtù educatrice a questa inerisca, non seppe mai un idealismo attardato e dogmatico, arcigno e bigotto. Per essa professione ed in relazione con essa l'individuo trova e sviluppa energie, che altrimenti rimarrebbero latenti; essa suscita e rafforza quello che si chiama onor professionale, e che nella valutazione morale di lui ha tanto peso; essa crea ed alimenta doveri che, specialmente alle persone meno elevate, sono i modi più diretti e sicuri a conoscere la solenne voce del dovere in generale, se non forse i soli nei quali questo riesce loro ad annunziarsi e ad esprimersi. E se si vuole la controprova, si consideri quale occasione o fomento d'immoralità diventi non di rado a un individuo la mancanza di una professione, che valga a toglierlo dal bisogno, o a tenerlo lontano dal godimento sfaccendato (21).

Non, dunque, grideremo contaminata pur la cosiddetta coltura generale, e la imputeremo sdegnosamente di *ban-
nausia*, se cotesti motivi interessati mostri secondare nei limiti a lei consentiti; chè, anzi, in tai limiti precisamente,

il secondarli è a lei legittimo, giusto e vantaggioso, nè in fondo altro non significa ancora, che andar incontro alle stesse disposizioni individuali. L'errore dell'utilitarismo pedagogico è stato ed è nella pretesa di rendere que'motivi esclusivi, dichiarando così un concetto angusto o non largo abbastanza della vita; l'errore dell'idealismo pedagogico è stato ed è nella pretesa di escluderli affatto, dichiarando così un concetto trascendente di quella (22).

Se non che non rende neanche alla coltura tutto il suo un principio educativo, che la giudica semplicemente un mezzo alla formazione dell'individuo. Mezzo, sì, essa; ma un fine insieme: un fine, in quanto rappresenta un capitale spirituale, al cui costituirsi ed accrescersi han lavorato ininterrottamente le generazioni fino a noi, e che da queste a noi trasmesso, siam tenuti a nostra volta a trasmettere a quelle che ci seguiranno, possibilmente accresciuto dei frutti del nostro lavoro. La quale veduta, non nuova certo, ma dal romanticismo più o men chiaramente rinnovata, e al nostro tempo dalla progrediente riflessione storica avvalorata, non giunge a contrastare a quella ortodossa or ora riferita, ma ad integrarla e a giustificarla. Giovarsi della coltura per suscitare, isviluppare, nobilitare le qualità individuali, è necessario; ma non si dee dimenticare che tutto ciò ha uno scopo il quale supera l'individuo medesimo, e consiste principalmente nel

conservare e promuovere que' beni che costituiscono appunto il meraviglioso retaggio dell'umanità (23).

Da quest'ultimo aspetto la professione stessa si eleva in una pura luce ideale. Poichè, se la coltura è il risultato di un lavoro collettivo, al quale ognuno deve partecipare secondo le disposizioni e le abilità sue, la professione, rappresentando quella particolar sfera d'azione, nella quale il singolo tali disposizioni e abilità indirizza al bene comune, è a ritenersi nè più nè meno che un dovere sociale. Ora ciò che è morale, non è ideale ad un tempo?

IX.

Contrasto, dunque, di principi nel campo dell'istruzione moderna, ma anche possibilità di eliminarlo; possibilità che non è precorrente desiderio di un vano eclettismo, studioso di conciliare l'inconciliabile; ma sì, invece, calcolo di ragione sull'esame di que'singoli principi, e dal raffronto fra di loro, e colla realtà umana, individuale e sociale. Che se anche tutto ciò vorrà dirsi eclettismo, sarà di quel buono e consigliabile sempre, almeno come criterio metodico; eclettismo il quale vuol veder chiaro e completo, piuttosto che rendere omaggio, tra andirivieni continui del pensiero, a qualche più o men rispettabile dogma; eclettismo il quale non sa di giovar

meglio all'idealismo, che col denunziarne uno parolaio e insincero, rimbombante e vuoto, trascendente e inconcludente; uno che è un'uniforme di gala al più.

Riguardo al quale idealismo, inteso nel suo senso migliore, gioverà anche ricordare com'esso non sia prerogativa di nessuna special posizione sociale, di nessun particolar ordine di occupazioni, di nessun determinato genere di studi. Esso è il lievito stesso della vita, operante dovunque è vera vita, pur nelle persone più umili, in queste forse più che in altre più elevate, a ogni più varia occasione della vita; operante da per tutto dove si trovi un uomo, il quale, secondo un intimo bisogno della propria natura, agisce, lotta, soffre per la realizzazione di qualche valore morale. Se l'idealismo non fosse una disposizione nostra profonda, nessuna azione esteriore, nessuna disciplina, nessun studio, classico o non classico, potrebbe suscitarlo (24). E più che altrove, appare nella gioventù fresco, pronto, pieno, per la grande ragione ch'essa è la gioventù. Accusandola noi a torto di mancarne a volte, mostriamo di non renderci conto che l'idealismo è una disposizione appunto, e, in quanto tale, non può attuarsi, se non v'abbiano ideali a moverla. Ma allora ci dovremmo piuttosto chiedere, se questi ideali siamo noi capaci di presentarli alla gioventù; ideali, dico, che abbiano veramente la virtù di suscitare, alimentare, confortare il suo idea-

lismo. Poichè poco o nulla giovano anche i più alti, concepiti o concepibili, se questi sieno così lontani, che allo spirito non ne possa giungere se non un pallido e freddo raggio. Fosse anche Sirio più grande del sole, esso non rischiara tuttavia la nostra terra, non fa fruttare i nostri tralci (25).

NOTE.

- (1) JOH. BERNH. BASEDOW, *Vorstellung an Menschenfreunde*, Leipzig, Reclam, § 6, pagg. 15-16.
- (2) JEAN PAUL, *Levana*, Leipzig, Reclam, VII, 4, § 134, pag. 356.
- (3) WILHELM V. HUMBOLDT, *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, Leipzig, Reclam, XV, pag. 191.
- (4) J. B. BASEDOW, op. cit., § 19, pag. 32; §§ 32, 33, pagg. 48-51.
- (5) J. BOITEL, *L'enseig. primaire supérieur*, nel vol. *Enseignement et Démocratie* pubblicato sotto la direzione di Alfred Croiset, Paris, Alcan, 1905, pag. 140.
- (6) J. TEWS, *Schulkämpfe der Gegenwart*, Leipzig-Berlin, Teubner, 1906, pag. 126 e segg.; 136.
- (7) F. PAULSEN, *Das moderne Bildungswesen in Die Kultur der Gegenwart* herausgg. von P. Hinneberg, Berlin und Leipzig, 1905, Teil I, Abt. I, Lief. I, pagg. 74-75.
- (8) J. B. BASEDOW, op. cit., § 12, pag. 23.
- (9) ERN. CHR. TRAPP, *Von der Nothwendigkeit öffentlicher Schulen, ecc.*, in *Allg. Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens*, Wien und Braunschweig, Gräffer und Compagnie, 1792, XVI, pag. 175.
- (10) A. PIAZZI, *L'università tedesca e la libertà accademica*, Milano, Cogliati, 1912.
- (11) H. SPENCER, *De l'éducation, ecc.*, Paris, Alcan, 1884, pag. 40.
- (12) A. PIAZZI, *I problemi fondam. della didattica* in *Quest. urg. della Scuola media*, Bocca, 1906.
- (13) F. PAULSEN, *Das deutsche Bildungswesen, ecc.* Leipzig-Berlin, Teubner, 1906, pag. 174 e segg.; — J. TEWS, op. cit., Vortrag I, II, III, IV, V.
- (14) J. H. CAMPE, *Allgem. Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens*, volumi 16, 1785-1792.

(15) F. A. WOLF, *Vorlesung über die Encyklopädie der Alterthums-wissenschaft*, Leipzig, 1831, pagg. 1-46.

(16) OTTO WILLMANN, *Didaktik*, Braunschweig, Vieweg, 1882, I, pagg. 390-1.

(17) W. MÜNCK, *Zukunftspädagogik*, Berlin, Reimer, 1904, pag. 158 e segg.; 201 e segg.; — F. PAULSEN, *Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands*, Berlin, Reuther et Reichard, 1909, pag. 27 e segg.

(18) J. FR. GOTTL. KÖZLE, *Die pädag. Schule Herbarts, ecc.*, Gütersloh, Bertelsmann, 1889, pag. 203.

(19) W. MÜNCH, op. cit., pagg. 230-31.

(20) BACONE, *Opera omnia*, ed. lips. 1694, Nov. org., lib. I, CXXIV.

(21) W. WUNDT, *Zur Psychologie und Ethik*, Leipzig, Reclam, pag. 188 e segg. — Della forza della ragione da me addotta si dimostrava profondamente persuaso il Fichte. Infatti, nei « Reden an die deutsche Nation (Reclam, Leipzig, 173-4) » egli riconosceva necessario all'educazione generale del popolo, che in questa « Lernen und Arbeiten vereinigt sei »; e ciò pel motivo specialmente che, — « das gegründete Vertrauen, dass man sich stets durch eigne Kraft werde durch die Welt bringen können und für seinen Unterhalt keiner fremden Wohltätigkeit bedürfe, zur persönliche Selbständigkeit des Menschen gehört, und die sittliche, weit mehr als man bis jetzt zu glauben scheint, bedingt ». — Che se tali parole, nel luogo loro, direttamente si riferiscono alle classi popolari, gli è pur evidente che, intese nel lor giusto senso, non possono non valere anche per le classi elevate.

(22) A. PIAZZI, *La Scuola Media e le classi dirigenti*, Hoepli, Milano, 1903, Parte seconda, capit. 3.^o; — OTTO WILLMANN, op. cit., II, pagg. 12-13.

(23) Id. ib. capit. 2.^o; id. *La ginnastica dello spirito nella pedagogia del sec. XIX, Rivista Filosofica*, genn.-febb. 1907; — FR. SCHLEIER-MACHER, *Erziehungslehre*, Berlin, Reimer, 1849, pagg. 6-7; pagg. 40-44; — OTTO WILLMANN, op. cit., I, pagg. 39-41.

(24) In un'orazione, tenuta il 1826, così si esprimeva il sommo filologo Boeckh intorno al valore formativo degli studi classici: —

« acriter circumspectantes non potuerunt aliud reperire, quam formalis, quae dicitur, eruditionis causa Graecas Romanasque literas et maxime linguas esse tractandas. Hoc ego tantum abest, ut mihi persuadeam, qui praesertim non videam homines Graecam Latinamque grammaticam inprimis callentes ceteris mortalibus animo bene conformato longe praestare, ut quamvis mentibus formandis idonea materia sit, expellendas ex scholis antiquas literas censeam, nisi potior causa sit, quamobrem illae deligantur » (cit. presso K. V. STOV, *Encyklopädie Methodologie und Literatur der Pädagogik*, Leipzig, Engelmann, 1878, pag. 66).

(25) F. PAULSEN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Leipzig, 1897, II, pag. 634.